

dr Sylwia Rapacka-Wojtala

Uniwersytet Łódzki

Wydział Filologiczny, Katedra Językoznawstwa Niemieckiego i Stosowanego

tel. 60 72 38 023

e-mail: sylwia.rapacka@uni.lodz.pl

UMIĘJĘTNOŚĆ PRACY NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH Z TEKSTEM I NA TEKŚCIE PODSTAWĄ KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ UCZESTNIKÓW PROCESU DYDAKTYCZNEGO

STRESZCZENIE

Śledząc historię cywilizacji stwierdzić można, że stałym jej elementem był proces komunikacji, który zapewniał wymianę informacji i stanowił o rozwoju społeczno-gospodarczym kolejnych pokoleń. Proces ten przebiegał w formie ustnej lub pisemnej i przyjmował postać różnego rodzaju 'tekstów', które składają się na dokumentację podjętej komunikacji lub przyczynku do niej. Słuchane lub czytane 'teksty' stanowią po dziś dzień bazę dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej, wpisanej w proces kształcenia, a tym samym w proces rozwoju jednostki i społeczeństwa. Świadomość znaczenia materiału tekstowego, jako nośnika informacji oraz bazy dla kształcenia kompetencji ogólnych, umiejętności praktycznych oraz kompetencji komunikacyjnych, wymusza na organizatorach procesu dydaktycznego – nauczycielach – wykorzystywanie różnych wypowiedzi i tekstów do kształcenia sprawności receptywnych będących bazą dla produkcji językowej, tj. umiejętności budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej, która podlega ocenie po zakończeniu każdego z etapów edukacyjnych. Efektywność kształcenia kompetencji komunikacyjnej zależy od rodzajów zastosowanych 'wypowiedzi' i 'tekstów', od stopnia ich dostosowania do wieku, zainteresowań, możliwości i umiejętności oraz potrzeb uczących się, oraz od przygotowania nauczycieli do działań dydaktycznych mających na celu kształcenie komunikacji ustnej i pisemnej uczniów, tj. stosowania odpowiednich metod, strategii i technik pracy z tekstem lub/i na tekście, które gwarantują uczniom rozwijanie na lekcji języka obcego receptywnych, a także produktywnych sprawności językowych potrzebnych w procesie komunikacji.

Słowa kluczowe: kompetencja komunikacyjna, komunikacja ustna, komunikacja pisemna, metody, strategie, techniki pracy na tekście i z tekstem

SUMMARY

Teacher's preparation to work with texts, as the basis for the development of communication competence for the participants of the didactic process

The article "Teacher's preparation to work with texts, as the basis for the development of communication competence for the participants of the didactic process" is an attempt to analyse didactic skills of a teacher working with a chosen text with the aim of developing particular language skills that facilitate participation in oral and written communication.

The basis for the consideration are: Jakobson's communication models as well as Grucza's language education model that show interdependence of sender-teacher message-pattern of an utterance with its recipient – a student who must learn the pattern – and thus they entail combining them in one framework illustrating the process of communication competence education during Polish or foreign language classes.

In the article there are provided various types of texts used at different educational levels as statement patterns for students, as well as methods, strategies and techniques of working on a text and an example of working with a text i.e. a sequence of exercises allowing for language production.

All the presented teacher's activities boil down to the conclusion that effective communication competence teaching to learners is possible only when s/he has got the knowledge and educational, didactic and methodical skills thanks to which s/he can properly plan and lead the teaching process of oral and written communication that is the main goal of language education.

Key words: communication competence teaching, text, strategies of teaching and learning, work techniques, didactic and teaching competences

Naucz mnie sztuki małych kroków.

Antoine de Saint-Exupéry

1. Kształcenie ustnej i pisemnej kompetencji komunikacyjnej głównym celem nauczania i uczenia się języków obcych

Rozwój cywilizacji związany był i jest nadal z procesem ustnej lub pisemnej komunikacji, który umożliwia stałą wymianę myśli, poglądów oraz informacji na temat zdobyczy kultury i nauki. Tym samym wpisuje się w proces kształcenia kolejnych pokoleń. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że oba wymienione procesy są ze sobą nierozzerwalnie związane, gdyż, jak twierdził Cz. Kupisiewicz, „człowiek uczył się i nauczał (czyli komunikował się) od zarania dziejów. Można nawet powiedzieć, że dzięki temu udało mu się przetrwać oraz przejść od stanu dzikości – jak to nazywają antropologowie – do stanu oszałamiającego rozwoju

cywilizacji, kultury i życia społecznego”¹. Proces kształcenia towarzyszył człowiekowi i towarzyszy po dziś dzień przez większą część jego życia, stąd jest przedmiotem badań wielu naukowców, ponieważ jest jednym z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych, zaś wszelkie „próby nadania mu jednoznaczności natrafiają na przeszkody uwarunkowane przez utrwalenie się poglądów różnych autorów”².

Pod ogólnym pojęciem kształcenia rozumieć należy system działań zmierzających do tego, aby jednostce umożliwić poznawanie świata, a zarazem uczestniczenie w jego przekształcaniu, „osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznej i umysłowej, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądanych kwalifikacji”³ oraz „ukształtowanie indywidualnej osobowości”⁴. Oznacza to, jak twierdzi W. Okoń, że na pojęcie ‘kształcenia’ składa się proces nauczania, uczenia się oraz wychowania. Podobnego zdania jest J. Półturzycki, który w swej książce *Dydaktyka dla nauczycieli* stwierdza, że „ilekroć będzie (w niej) mowa o kształceniu, to oznacza ono nauczanie i uczenie się (...) wraz z towarzyszącym tym działaniom wychowaniem”⁵. Należy przy tym zwrócić uwagę, że mówiąc o procesie kształcenia, podkreśla się znaczenie ‘uczenia się’, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte. Zatem „uczenie się to nabywanie wiedzy, a nauczanie to działalność nauczyciela organizująca i ułatwiająca uczniom uczenie się”⁶, przy czym głównym celem nauczania jest „uczenie się i każdy nauczyciel powinien dążyć do sukcesu swojego ucznia w uczeniu się”⁷. Stąd wniosek, że celem wszelkich działań nauczycieli, również nauczycieli języków obcych – organizatorów, moderatorów i ewaluatorów procesu dydaktycznego powinien być uczeń. Nauczyciele natomiast powinni dołożyć wszelkich starań, aby uczący się zyskał w procesie kształcenia wiedzę, umiejętności i kompetencje potrzebne w dalszym życiu. W odniesieniu do nauczycieli języków obcych jest to szczególnie ważne, z uwagi na fakt, że są modelem – wzorem komunikacji. Dlatego ważne jest właściwe przygotowanie ich do wykonywania zawodu, tj. wykształcenie kompetencji: merytorycznych, umiejętności uczenia się, komunikacyjnych kompetencji językowych, kompetencji pedagogicznych, dydaktycznych, metodycznych oraz kompetencji komunikacyjnej. Kompetencji, która jest celem procesu nauczania i uczenia się języków obcych.

¹ Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010, s. 10.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 199.

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 146.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 200.

⁵ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2014, s. 26.

⁶ Ibidem.

⁷ E. Jastrzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2011, s. 30.

Pod pojęciem kompetencji komunikacyjnej rozumieć należy „umiejętność porozumiewania się”⁸, „umiejętność rodzimego użytkownika języka dostosowania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej”⁹, „sprawność językową, jako zdolność do komunikacji interpersonalnej”¹⁰, „umiejętność komunikowania się lub zdolność do zaistnienia komunikacji”¹¹ lub „zdolność uczestnika komunikacji do produkowania i interpretowania wypowiedzi w odpowiedni sposób, przy czym jego dyskurs jest dostosowany do określonej sytuacji komunikacyjnej, z uwzględnieniem wszystkich czynników zewnętrznych, które ją warunkują: ram przestrzenno-czasowych, tożsamości i statutu społecznego rozmówców, ich relacji i znajomości norm społecznych, kanału i kodu komunikacji, intencji komunikacyjnej”¹². Kompetencja komunikacyjna określana jest również jako ‘kompetencja językowa’, ‘kompetencja socjolingwistyczna’ czy ‘kompetencja komunikatywna’, co związane jest z historią jej powstania. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako *linguistic competence* ‘kompetencja językowa’ zostało wprowadzone i opisane w gramatyce generatywnej przez N. Chomsky’ego w 1965 roku i oznacza „arefleksyjną (inherentną) zdolność rodzimego użytkownika języka do posługiwania się danym systemem językowym”¹³. Rozumieć ją można również jako „wewnętrzną gramatykę danego języka, czyli zinternalizowany zbiór reguł leżących u podstaw działania językowego”¹⁴, „zdolność dorosłego człowieka do produkowania i rozumienia wypowiedzi w danym języku”¹⁵, posiadanie przez jednostkę wiedzy językowej w postaci reguł języka „rozumianego jako społeczny, a zarazem naturalny system znaków dźwiękowych (...) oraz reguł łączenia tych znaków, wyznaczających sposób posługiwania się nim”¹⁶ lub „umiejętność tworzenia i rozumienia dowolnych, poprawnie skonstruowanych wypowiedzi”¹⁷. Biorąc pod uwagę, że użycie języka nie zachodzi nigdy poza sytuację społeczną, „czysta kompetencja w zakresie tworzenia zdań i wypowiedzi bez wiedzy o społecznych regułach obowiązujących w interakcji komunikacyjnej nie jest możliwa”¹⁸. Kompetencję komunikacyjną można zatem również definiować jako kompetencję socjolingwistyczną, czyli jako

⁸ M. Kuziak, *Sztuka mówienia. Poradnik praktyczny*, Bielsko-Biała 2008, s. 10.

⁹ A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 111.

¹⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 185.

¹¹ L. Łosiak, *Bariery w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na gruncie polskim*, [w:] *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, A. Niżegorodcew (red.), Kraków 2008, s. 249.

¹² E. Jastrzębska, op. cit., s. 51.

¹³ N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge 1965 (*Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Wrocław 1982), s. 15, 36, 44.

¹⁴ F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1983, s. 207.

¹⁵ I. Kurcz, *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa 1992, s. 15.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ A. Szulc, op. cit., s. 110.

¹⁸ A. Jelonek., K. Wyzęga, *Komunikowanie się jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek, kultura, edukacja*, M. Reut (red.), t. 2, Wrocław 1995, s. 128.

„wiedzę i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej tj.: wyznaczniki relacji społecznych, konwencji grzecznościowych, nośników mądrości ludowej, zróżnicowania rejestrów, dialektów i odmian regionalnych”¹⁹. Ten społeczny aspekt komunikacji podkreślany był zwłaszcza przez socjokonstruktywistów, którzy zwracali uwagę „na rolę interakcji społecznej i języka w rozwoju społecznym i poznawczym”²⁰. Reprezentanci socjolingwistyki zarzucali Chomskiemu ograniczenie się do lingwistyki zdania i pomijania roli dyskursu, a Hymes krytykował Chomskiego za to, że w jego teorii „kompetencja językowa nie szła w parze z komunikacyjną”²¹. W podobnym tonie wypowiadał się John R. Searle, który za najważniejszą funkcję języka uważał komunikację²². Ciągła krytyka socjolingwistów zmusiła Chomskiego do ewaluacji własnej teorii i w 1980 roku wprowadził on pojęcie kompetencji pragmatycznej w odniesieniu do ustnej zdolności posługiwania się językiem, ale nie podpisał się pod rodzącą się koncepcją kompetencji komunikacyjnej. Termin ten oficjalnie został wprowadzony do literatury w 1970 r., a następnie zdefiniowany w 1991 r. przez Hymesa jako zdolność rodzimego użytkownika języka dostosowania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej, przyjmując jednocześnie, że osoba ta nie tylko umie mówić, ale wie również, kiedy, z kim, gdzie i w jaki sposób można się porozumiewać²³. Umiejętność komunikowania się, niezależnie od tego czy jest podejmowana w języku ojczystym, czy języku obcym, w formie ustnej czy pisemnej, jest umiejętnością niezbędną w życiu codziennym, gdyż umożliwia odbieranie, interpretowanie oraz reagowanie na usłyszane lub przeczytane informacje, dzięki czemu umożliwia aktywne uczestniczenie w otaczającej rzeczywistości.

2. Kształcenie językowe – rozwijanie wszystkich sprawności językowych

Pojęcie ‘kompetencji komunikacyjnej’, które pojawiło się w dydaktyce nauczania języków obcych, przejawia się w codziennym życiu w konkretnych działaniach językowych – w rozumieniu i tworzeniu ‘wypowiedzi’ lub ‘tekstów’. Niezależnie od formy procesu komunikacji, jego celem jest zawsze „zamierzone działanie nadawcy mające na celu przekazywanie odbiorcy określonej informacji”. Proces komunikacji może jednak zostać zakłócony, jeśli uczestnicy komunikacji nie po-

¹⁹ D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003, s. 106.

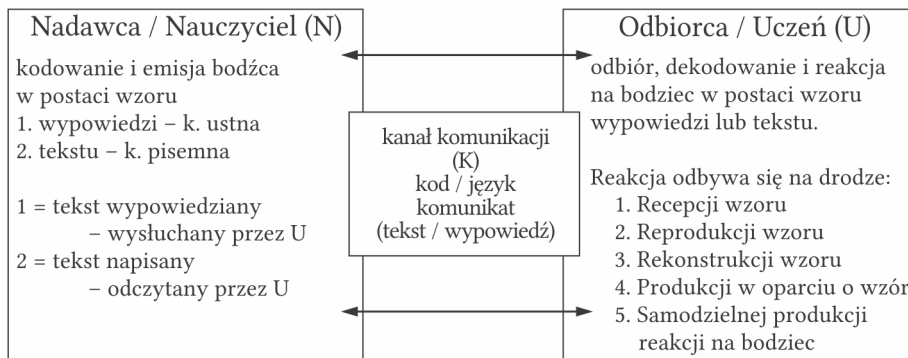
²⁰ E. Jastrzębska, op. cit., s. 41.

²¹ D. H. Hymes, *Vers la compétence de communication*, Paris 1991, s. 139.

²² C. Bachman, J. Lindenfeld, J. Simonin, *Langage et communications sociales*, Paris 1991, s. 12.

²³ J.-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris 2003, s. 48.

sługują się tym samym kodem, tj. nie rozmawiają w tym samym, zrozumieliśmy dla obu języku, lub w ogóle nie wykorzystują komunikacji werbalnej. Pomocą w takiej sytuacji może być znajomość komunikacji niejęzykowej (niewerbalnej), na którą składają się mimika, kinezjetyka, proksemika i parajęzyk. Obie formy komunikowania się: ustna i pisemna, stanowią cel kształcenia językowego i są wpisane w proces nauczania i uczenia się języków obcych na „poziomie opanowania sprawności receptywnych, tj. rozumienia tekstu słuchanego i rozumienie tekstu czytelnego oraz produktywnych, tzn. budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej, a także działań interakcyjnych i mediacyjnych”²⁴. Procesy rozumienia i tworzenia tekstów mówionych i / lub pisanych mają zasadnicze znaczenie, gdyż stanowią podstawę komunikacji interpersonalnej, gdzie naprzemiennie prowadzone są działania produktywnie i receptywne, oraz mediacyjne. Te ostatnie mają swe zastosowanie w sytuacji komunikacyjnej, w której nie jest możliwe bezpośrednie porozumiewanie się uczestników komunikacji – w „działaniach językowych rozumianych jako przetwarzanie istniejących tekstów poprzez tłumaczenie, parafrazowanie, streszczenie lub podsumowanie”²⁵. Aby wykształcić umiejętności recepcji i produkcji językowej, powinny pojawiać się w trakcie procesu dydaktycznego zadania kształtujące wszystkie sprawności językowe składające się na komunikację ustną i pisemną. Proces komunikacji i dydaktyczny powinny wzajemnie się uzupełniać, a istniejące pomiędzy nimi zależności ukazuje przygotowany przez autorkę artykułu model kształcenia kompetencji komunikacyjnych w języku obcym podczas działań dydaktycznych nauczyciela (model procesu komunikacji odbywający się w trakcie procesu dydaktycznego), łączący procesy opisywane przez Okonia, Woźniewicza, Gruczę, Pfeiffera, Bühlera, Shannona i Weavera oraz Jakobsona.



²⁴ E. Jastrzębska, op. cit., s. 53.

²⁵ D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, op. cit., s. 24.

W zaprezentowanym powyżej modelu rozwijania kompetencji komunikacyjnej na lekcji języka obcego „(N)” oznacza nauczyciela wysyłającego bodziec do ucznia „(U)”, tj. komunikat – informację w znanym sobie i odbiorcy kodzie, tj. w docelowym języku obcym, w postaci wypowiedzi lub tekstu. Bodziec ten jest odbierany, dekodowany i analizowany przez ucznia (U), jako wypowiedź albo ‘tekst’ słuchany lub czytany, w toku procesu ogólnej, selektywnej i detalicznej recepcji. Następnie uruchamia się u odbiorcy (U) proces reakcji na bodziec, tj. próba budowy wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Ma ona miejsce w wyniku następujących po sobie prób odtwarzania wzorca na podstawie wiedzy wcześniej nabytej lub jej syntezy z właśnie poznaną. Oznacza to, że w nauczaniu języków obcych zachodzi bezpośrednia zależność pomiędzy podanym wzorem wypowiedzi a jego produkcją, poprzez recepcję wzorca i na jego podstawie reprodukcję, rekonstrukcję, aż do prób samodzielnego tworzenia wypowiedzi w oparciu o wzór i na koniec samodzielnej produkcji wypowiedzi lub tekstu. Ten schemat ma bezpośrednio odzwierciedlenie w organizacji procesu dydaktycznego, w poszczególnych działaniach dydaktycznych nauczyciela, zadaniach postawionych uczniowi oraz w budowie lekcji. W praktyce dydaktycznej oznacza to, że nauczyciel musi właściwie przygotować nie tylko cały proces dydaktyczny, ale także poszczególne fazy lekcji oraz poszczególne zadania i ćwiczenia przewidziane dla ucznia w trakcie ich realizacji.

3. Przygotowanie nauczyciela do organizacji procesu dydaktycznego

Struktura rozwijania kompetencji komunikacyjnej, zaprezentowana w modelu procesu komunikacji odbywającym się w trakcie procesu dydaktycznego, odpowiada nie tylko aktualnie obowiązującym modelom komunikacji oraz układom dydaktycznym, ale również regułom przyswajania wiedzy, za których stosowanie w organizacji procesu dydaktycznego odpowiedzialny jest nauczyciel. Od jego osobowości, kompetencji i kwalifikacji zależy efekt procesu kształcenia uczących się – wyzwolenie u uczących się aktywności poznawczej, praktycznej i emocjonalnej. Stąd tak ważne jest przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu – wykształcenie umiejętności formułowania celów kształcenia dla określonej grupy docelowej, dobierania odpowiednich środków dydaktycznych do możliwości i potrzeb uczących się oraz stosowania odpowiednich zasad, metod, strategii i technik nauczania. Niezmiernie ważne jest również zrozumienie etapu rozwojowego, na którym znajduje się nauczana grupa docelowa oraz umiejętność nawiązania z nią komunikacji, co skutkować może zainicjowaniem dobrych relacji oraz stworzeniem atmosfery sprzyjającej nauce. Nauczyciel powinien

w końcu umieć przekazać uczniom wiedzę na temat procesu uczenia się, aby uczący się mogli wypracować własny model uczenia się prowadzący do zdobycia kompetencji komunikacyjnej: wykształcenia umiejętności rozumienia wypowiedzi i tekstów oraz budowy własnych wypowiedzi ustnych lub pisemnych w oparciu o zaprezentowany wzorzec²⁶. Jeśli proces nauczania i uczenia się języka obcego, który zakłada kształcenie wszystkich sprawności językowych, przebiega w atmosferze sprzyjającej nauce, przy dobrej woli porozumienia się obu uczestników komunikacji, w okolicznościach wspierających proces nauczania i uczenia się, a do tego prowadzony był przez nauczyciela we właściwy sposób, uczniowie nie mają problemów z komunikowaniem się²⁷. Zadaniem nauczyciela jest tak zaplanować, przeprowadzić w ewaluować proces dydaktyczny, aby był on efektywny, tzn. aby przebiegał według określonych zasad nauczania, które określają „jak należy realizować cele kształcenia”²⁸.

Zasady nauczania to „najogólniejsze prawidła, których nauczyciel powinien przestrzegać we wszystkich swoich szczegółowych zabiegach dydaktycznych”²⁹, „normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajamiać uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajać im naukowy pogląd na świat oraz wdrażać do samokształcenia”³⁰, „ogólne normy (...), których przestrzeganie umożliwia realizację celów kształcenia”³¹, „normy (...) uznane za właściwe w celu osiągnięcia założonych celów pedagogicznego postępowania, jak też (...) Podstawy, na których opiera się postępowanie właściwe dla procesu wychowania lub nauczania”³². Zasady to również „ogólne reguły kształtowania procesów nauczania pod względem treści i od strony metodyczno-organizacyjnej”³³, do których należą m.in.: ‘wiązanie teorii z praktyką’, ‘poglądowość’, ‘systematyczność’, ‘stopniowanie trudności’, ‘aktywny udział uczniów’, ‘dobry klimat nauczania’, czy ‘trwałość wiedzy’³⁴. „Zasady nauczania wytyczają ogólny kierunek pracy dydaktycznej nauczyciela i ustalane są na podstawie analizy procesu nauczania i uczenia

²⁶ H.-J. Krumm, *Lehr- und Lernziele*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, K.R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003, s. 116-121.

²⁷ S. Rapacka, *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-VI szkoły podstawowej*, Warszawa 2008, s. 9.

²⁸ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1961, s. 6.

²⁹ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948, s. 190.

³⁰ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978, s. 131.

³¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 480.

³² J. Półturzycki, op. cit., s. 106.

³³ W. Pfeiffer, *Nauka Języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 57.

³⁴ Pisali o tym J. Półturzycki, op. cit., s. 106-114; W. Pfeiffer, op. cit., s. 58-65; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 480; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 129-152.

się³⁵. Od zasad zastosowanych przez nauczyciela w procesie dydaktycznym zależy następnie, jakie metody, strategie i techniki dobrać do konkretnych działań dydaktycznych.

Pierwszym z wymienionych powyżej pojęć, o których wyborze decyduje nauczyciel, są ‘metody’. Celowo użyto określenia ‘metody’, gdyż nie ma jednej metody, która odpowiadałaby wszystkim uczestnikom danej grupy uczących się. Zadaniem nauczyciela jest taki ich wybór i zestawienie, aby odpowiadały wszystkim uczestnikom konkretnej grupy docelowej. Metody, choć są podstawą warsztatu nauczyciela, to stwarzają chyba najwięcej kłopotów w realizacji działań dydaktycznych, gdyż można je rozumieć na trzech płaszczyznach³⁶: jako *approach*, tj. ‘podejście do nauczania’ określające całościowość, koncepcję nauczania³⁷, *method* – ‘metoda’ rozumiana jako sposób nauczania³⁸, *learnig teaching strategies* – czyli ‘strategie nauczania’ lub ‘strategie uczenia się’, definiowane jako sztuka celowego koordynowania działań, jako „sposób nauczania lub uczenia się, wybrany z rozmysłem i świadomie stosowany”³⁹, *technique* – ‘technika uczenia się’, przez którą rozumie się „chwyt nauczania”⁴⁰ lub „umiejętność sprawnego, precyzyjnego, na najwyższym poziomie wykonywania określonych czynności”⁴¹. Mówiąc o ‘metodach nauczania’ należy również wspomnieć o często wymiennym stosowaniu podanych powyżej pojęć w odniesieniu do nich samych, np. „termin metoda bywa niekiedy używany zamiennie z terminem technika”⁴², zaś strategie i techniki uczenia się, zdaniem Zawadzkiej, są pojęciami tak do siebie zbliżonymi, że często używane są wymiennie, chociaż dotyczą innego spojrzenia badawczego. Strategie są pojęciem psycholingwistycznym, które oznacza pewne plany mentalne, zaś techniki są pojęciem dydaktycznym, rozumianym jako zbiór sprawdzonych sposobów efektywnej pracy umysłowej⁴³.

Podobnie skomplikowana jest stratyfikacja metod nauczania. Kupisiewicz wyróżnia cztery grupy metod: metody oparte na obserwacji i pomiarze; metody oparte na posługiwaniu się słowem; metody oparte na działalności praktycznej uczniów i metodę gier dydaktycznych. Zdaniem Okonia, wyróżnić można metody podające (uczenie się poprzez przyswajanie), problemowe (uczenie się poprzez odkrywanie), waloryzujące (uczenie się poprzez przeżywanie) i praktyczne (uczenie

35 Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 132.

36 H. H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford 1983, s. 474.

37 W. Pfeiffer, op. cit., s. 52.

38 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 243.

39 R. Galisson, Ch. Puren, *La formation en question*, Paris 2001, s. 125.

40 W. Pfeiffer, op. cit., s. 52.

41 Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 179.

42 A. Szulc, op. cit., s. 130.

43 E. Zawadzka, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004, s. 226.

się poprzez działanie), ale i on wcześniej inaczej je określał. W publikacji zatytułowanej *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* z 2003 roku nazywa je jako metody: asymilacji wiedzy i do nich zalicza: opis, opowiadanie, wykład, pogadankę, dyskusję, pracę z książką, uczenie się programowania; samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe), np. metody szczegółowe i klasyczna metoda przypadków, sytuacyjna, burza mózgów, mikronauczanie, gry dydaktyczne; waloryzacyjne (eksponujące), np. metody szczegółów, impresywne i ekspresyjne oraz, jako ostatnie, metody praktyczne, np. metody szczegółowe, czyli ćwiczebne i realizacji zadań wytwórczych – projektów. J. Pólturzycki, kolejny przedstawiciel dydaktyki ogólnej, korzystając z wcześniejszych opracowań Kupisiewicza i Nowackiego podaje jeszcze inny podział metod. Jego zdaniem metody dzieli się na metody zależne od źródeł wiedzy (źródłem wiedzy mogą być: przedmioty, słowo nauczyciela, tekst drukowany, środki poglądowe, prace praktyczne), metody zależne od etapu w procesie samodzielnego uczenia się i studiowania, oraz metody zależne od ich złożoności (metody proste, metody kompleksowe)⁴⁴. Na podstawie przytoczonych klasyfikacji metod dydaktycznych wysnuć można wniosek, że nie ma zgodności, co do sposobów ich podziału, gdyż może on być uwarunkowany bądź zwróceniem uwagi na sfery działalności człowieka: biologiczną, poznawczą, emocjonalną i społeczną, bądź na cel, który może być osiągnięty dzięki stosowaniu tej metody, lub też na pomoce dydaktyczne, w oparciu o które stosuje się daną metodę. Glottodydaktyka zwraca uwagę na jeszcze inny aspekt pojęcia ‘metody’ – na praktycyzm działań przy jej zastosowaniu. Zdaniem Junga ‘metoda’ jest systematycznie stosowanym sposobem postępowania prowadzącym do konkretnych wyników teoretycznych i praktycznych, „jako sposób działania, jako droga do wcześniej określonego celu”⁴⁵. A. Szulc również zwraca uwagę na praktyczny aspekt tego pojęcia mówiąc, że metoda to „planowe działanie prowadzące do uzyskania określonego celu. Składają się nań procesy myślowe oraz czynności praktyczne realizowane w ustalonej kolejności”⁴⁶. Podobnie definiuje pojęcie ‘metody’ G. Neuner, który twierdzi, że metoda to wszelkie działania nauczyciela i uczącego się organizowane na podstawie konkretnych treści i wskazujące różnorodność podejść do nauczania na przestrzeni wieków i wymienia następujące metody: metodę gramatyczno-tłumaczeniową, bezpośrednią, audiolingwalną, pośredniczącą, audiowizualną, dydaktykę komunikatywną oraz dydaktykę interkulturową⁴⁷. Podobnie odnosi się do sposobów definiowania pojęcia ‘metody’ W. Pfeiffer,

44 J. Pólturzycki, op. cit., s. 118-133.

45 L. Jung, *99 Stichwörter zum Deutschunterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning 2001, s. 136.

46 A. Szulc, op. cit., s. 130.

47 G. Neuner, *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, R.-K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003, s. 225-234.

który rozumie ją jako najważniejszy i podstawowy element metodyki nauczania języków obcych, który „rozwija się pod wpływem epoki historycznej, ducha czasu i społeczeństwa, wykorzystuje nowe osiągnięcia technologiczne i podlega ciągłym zmianom”⁴⁸. W swej książce *Nauka Języków obcych. Od praktyki do praktyki* podaje własną klasyfikację metod nauczania dzieląc je na trzy podstawowe grupy, odpowiadające trzem głównym podejściom w nauce języków obcych: podejściu dedukcyjnemu, indukcyjnemu i dedukcyjno-indukcyjnemu. Wedle tej filozofii, jego zdaniem, rozróżnić można: metody bezpośrednie (naturalną, bezpośrednią, audiolingwalną, audiowizualną, komunikacyjną), pośrednie (gramatyczno-tłumaczeniową, kognitywną) i pośredniczące (pośredniczącą, eklektyczną)⁴⁹. H. Komorowska natomiast, w swej książce *Metodyka nauczania języków obcych* zaproponowała kolejny ich podział na metody konwencjonalne: metodę pośrednią, gramatyczno-tłumaczeniową, audiolingwalną i kognitywną, oraz niekonwencjonalne: metoda TPR, *The Silent Way*, *CLL*, *The Natural Approach* oraz sugestopedia i podejście komunikacyjne. Autorka zaleca w niej również, aby przy wyborze metod nauczania kierować się przede wszystkim „potrzebami uczniów, gdyż to one określają cel nauki”⁵⁰.

Oprócz „metod nauczania” wyróżnia „metody uczenia się”, które również są definiowane i klasyfikowane w różny sposób. W. Okoń nazywa je „systematycznie stosowanym sposobem uczenia się”⁵¹, Cz. Kupisiewicz określa je jako „sposoby postępowania polegające na stwarzaniu uczniom okazji do nauczania się czegoś poprzez np. wysłuchanie wykładu, przeczytanie przez nauczyciela książki czy artykułu, udział w przedstawieniu teatralnym lub dyskusję. Przy czym uczenie się ma charakter okolicznościowy, w przeciwieństwie do nauczania”⁵². E. Filipiak zaś zwraca uwagę na budowanie wewnętrznego modelu uczenia się poprzez ich zastosowanie⁵³.

W wymienionych tu definicjach metod nauczania i uczenia się dostrzec można potrzebę realizacji elementarnego założenia dydaktyki – zorganizowania efektywnego procesu dydaktycznego, procesu, którego celem i adresatem byłby uczący się i który łączyłby różne działania dydaktyczne w spójną całość. Stąd przyjąć można, że najbardziej efektywną metodą prowadzenia zajęć dydaktycznych jest metoda eklektyczna, łącząca różne style, metody, strategie oraz techniki nauczania i uczenia się oraz aktywizująca wszystkie zmysły uczących się⁵⁴.

48 W. Pfeiffer, op. cit., s. 52.

49 Ibidem, s. 53.

50 H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2003, s. 27.

51 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 245.

52 Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 104.

53 E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotkim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, s. 147-148.

54 H. Gudjons, *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn 2001, s. 24-25.

Podczas gdy metoda odnosi się do koncepcji nauczania, kolejne kluczowe pojęcie dydaktyczne – strategia – łączone jest z organizacją procesu dydaktycznego i oznacza „sztukę koordynowania działań i czynności w celu osiągnięcia celu”⁵⁵. W znaczeniu ogólnym strategia oznacza przemyślany plan działań w jakiejś dziedzinie lub „wszelkie zorganizowane, celowe i ukierunkowane działanie podejmowane z myślą o realizacji zadania, które dana osoba sobie wyznaczyła lub wobec którego stanęła”⁵⁶. Przez strategię rozumie się również następujące po sobie operacje myślowe i pamięciowe, które poprzez zastosowanie w nich współgrających ze sobą technik uczenia się, powodują przyspieszenie efektywnego procesu uczenia się⁵⁷. Efektywny nauczyciel powinien wykorzystywać w procesie dydaktycznym różne strategie pozwalające na skupienie uwagi uczących się na odpowiednim elemencie procesu przyswajania nowego materiału⁵⁸, powinien zachęcać uczniów do przejścia odpowiedzialności za proces uczenia się poprzez pomaganie uczniowi w wyborze i umiejętnym stosowaniu strategii poznawczych i metapoznawczych, w budowaniu wewnętrznego modelu uczenia się⁵⁹. Wypracowanie tego modelu jest szczególnie ważne przy nauce języka obcego, podczas której uczący się kształci wszystkie sprawności językowe, organizuje proces uczenia się i podejmuje konkretne działania w celu sformułowania wypowiedzi lub tekstu w języku obcym. To wiąże się również ze stosowaniem konkretnych technik nauczania i uczenia się, które podobnie jak poprzednie pojęcia dydaktyczne są bardzo szeroko rozumiane.

Pod pojęciem „technika nauczania i uczenia się” rozumieć można „metodę w węższym przedziale działania”⁶⁰, umiejętność bądź sposób wykonywania określonych czynności pozwalających na osiągnięcie kunsztu w danej dziedzinie albo sposób postępowania wybrany przez uczących się w celu opanowania wiedzy, wykształcenia konkretnych umiejętności i zdobycia założonych kompetencji⁶¹. Czasami technika nazywana jest strategią – oznacza wówczas świadomie i celowo wybrany przez uczącego się sposób postępowania w celu zorganizowania, przeprowadzenia i skontrolowania postępów w nauce języków obcych⁶². Pod pojęciem

55 E. Jastrzębska, op. cit., s. 32.

56 D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, op. cit., s. 25.

57 U. Rampillon, *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning 1995, s. 15.

58 W. Tönshoff, *Lernerstrategien*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, R.-K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003, s. 332.

59 B. Mißler, *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen 1999.

60 A. Szulc, op. cit., s. 130.

61 U. Rampillon, *Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache*, Hueber 1999, s. 14.

62 U. Rampillon, *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Hueber 1985.

‘technika’ definiuje się również „ćwiczenie językowe”⁶³, konkretne ‘czynności’ uczących się mające na celu kształcenie sprawności i umiejętności językowych. Czynności te przybierają formę ćwiczeń różnego typu, o różnym stopniu trudności i różnej formie, rozwijających różne kompetencje uczących się. Właściwie dobrane i przygotowane techniki pomagają uczącym się w kształceniu kompetencji komunikacyjnej.

Kolejnym elementem, od którego zależy efektywne kształcenie kompetencji komunikacyjnej, jest dobór odpowiednich pomocy dydaktycznych. Te również określane i klasyfikowane są w różny sposób. Okoń nazywa je środkami dydaktycznymi i dzieli na: słowne, wzrokowe proste, techniczne środki wzrokowe, techniczne środki słuchowe i słuchowo-wzrokowe⁶⁴. Waldemar Pfeiffer określa je jako „materiały glottodydaktyczne”⁶⁵ i dzieli na 6 grup, zaś Hanna Komorowska nazywa je „materiałami nauczania”⁶⁶ lub pomocami dydaktycznymi⁶⁷ i definiuje jako wszystkie materiały potrzebne do przeprowadzenia procesu dydaktycznego – przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu dydaktycznego: nauczania – uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć szkolnych. Pomoce dydaktyczne, niezależnie jak są nazywane i klasyfikowane „mają wpływ nie tylko na nauczyciela i ucznia, ale też budowane są ze względu na potrzeby nauczyciela i ucznia. Materiały glottodydaktyczne są podstawą procesów nauczania i uczenia się służąc nauczycielom i uczniom, a ich budowa uwzględnić musi charakterystykę nauczycieli i uczniów w konkretnych warunkach nauczania”⁶⁸. Celem wykorzystania pomocy dydaktycznych w procesie kształcenia jest jego upogładwienie, ułatwienie procesów myślowych, pomoc w wykonywaniu przez uczniów prezentujących różne style uczenia się⁶⁹ określonych zadań i ćwiczeń oraz umożliwienie im opanowania nowych treści⁷⁰. Aby pomoce dydaktyczne spełniały swoją rolę, muszą być odpowiednio przygotowane i zaprezentowane uczącym się, a sposób ich wykorzystania w procesie dydaktycznym zależy od umiejętności nauczyciela.

⁶³ H. Komorowska, op. cit., s. 134.

⁶⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 408.

⁶⁵ W. Pfeiffer, op. cit., s. 161-166.

⁶⁶ H. Komorowska, op. cit., s. 37.

⁶⁷ W literaturze istnieje wiele różnych określeń na materiały wykorzystywane w procesie dydaktycznym jako pomoc przy jego organizacji. Autorka artykułu definiuje je jako *pomoce dydaktyczne* uważając, że to określenie najlepiej oddaje istotę i cel materiałów wykorzystywanych na lekcji języka obcego w kształceniu sprawności językowych i kompetencji komunikacyjnej.

⁶⁸ W. Pfeiffer, op. cit., s. 26.

⁶⁹ M. Silberman, *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005, s. 20.

⁷⁰ L. Jung, op. cit., s. 146.

4. Recepcja bazą dla produkcji językowej

Celem procesu dydaktycznego, podczas którego kształcone są kompetencje komunikacyjne uczących się, jest rozwijanie wszystkich sprawności językowych. Te muszą być jednak rozwijane w konkretnej kolejności, w odpowiedni sposób i z odpowiednim nasileniem. Jeśli przyjąć jako punkt wyjściowy model komunikacji Jakobsona, podstawą komunikacji są wzajemnie uzupełniające się procesy emisji i recepcji komunikatu, przy czym emisja komunikatu zapoczątkowuje zawsze proces komunikacji. Oznacza to, że podstawą kształcenia produkcji językowej jest rozwijanie sprawności receptywnych: rozumienia 'tekstu' słuchanego lub czytanego⁷¹. Dopiero potem, na podstawie podanego wzorca, można rozwijać budowę wypowiedzi ustnej i pisemnej. Dobrze przygotowany do pracy w zawodzie nauczyciel będzie zatem wybierał takie metody, strategie i techniki nauczania i uczenia się, które pozwolą na uczenie się 'małymi krokami' budowania wypowiedzi lub tekstów – umiejętności sprawdzanych po ukończeniu każdego etapu edukacyjnego.

Najmniejszymi krokami, które musi zaplanować nauczyciel organizujący proces dydaktyczny, są zadania lub/ i ćwiczenia do wybranych wypowiedzi i tekstów stanowiących wzór i bazę dla produkcji językowej, przy czym należy zwrócić uwagę, że wybierając materiał tekstowy nauczyciel powinien kierować się określonymi kryteriami: tematem tekstu, jego treścią, językiem, strukturą, obszernością i długością. Najmniejszą trudność stanowić będzie z pewnością dobór tematu tekstu, gdyż tematy, które powinny pojawić się na poszczególnych etapach edukacyjnych reguluje *Podstawa Programowa* oraz *programy nauczania* dla danego etapu edukacyjnego⁷². Kolejnym zadaniem nauczyciela jest opracowanie materiału przeznaczonego jako pomoc w realizacji konkretnego tematu i kształceniu kompetencji komunikacyjnej. Gdy już zostanie wybrany tekst pod względem intencji komunikacyjnej, preferowanego wzoru komunikacji oraz budowy i zawartości tekstu, zadaniem nauczyciela jest dobrać odpowiednie metody, strategie i techniki pracy, które pomogą uczniom w zrozumieniu tekstu oraz w budowie wypowiedzi w oparciu o temat i rodzaj tekstu⁷³. Do nich należą np. techniki przygotowujące do rozumienia tekstu słuchanego i czytanego, techniki towarzyszące słuchaniu wy-

⁷¹ Termin 'tekst' kojarzy się powszechnie z przekazami pisemnymi. Gdy myśli się o komunikatach ustnych, nasuwa się raczej określenie 'wypowiedź'. Zob. T. Dobrzyńska, *Tekst*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Lublin 2012, s. 293-315.

⁷² Autorka artykułu jest również autorem programów nauczania dla szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej wydanych przez WSzPWN, np.: S. Rapacka, *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-VI szkoły podstawowej*, Warszawa 2008, w których zaprezentowane są różnorodne techniki pozwalające kształcić sprawności receptywne i produktywne.

⁷³ H.-J. Krumm, op. cit., s. 116-121.

powiedzi i czytaniu tekstów oraz ćwiczenia następujące po recepcji wypowiedzi lub tekstu, których celem jest automatyzacja wiedzy i informacji podanych w materiale dźwiękowym lub tekstowym oraz rozwijanie umiejętności samodzielnego budowania wypowiedzi lub tekstu. Wśród technik znaleźć można również techniki utrwalające materiał leksykalno-gramatyczny przekazany w wypowiedzi lub tekście⁷⁴. W procesie kształcenia umiejętności rozumienia wypowiedzi i tekstów oraz ich samodzielnego formułowania ważna jest również kolejność stosowania technik pracy. Jung wymienia cztery poziomy zapoznawania się z wypowiedzią lub tekstem. Do każdego z nich planowane są konkretne techniki nauczania i uczenia się kształtujące konkretny sposób rozumienia 'tekstów', tj. rozumienie orientacyjne, selektywne, kursoryczne i totalne⁷⁵. Kleinschroth również wyróżnia cztery poziomy rozumienia tekstów, ale określa je inaczej: rozumienie globalne, wstępne, detaliczne i ukierunkowane⁷⁶. Dahlhaus rozróżnia jedynie trzy poziomy rozumienia wypowiedzi i tekstu. Określa je jako rozumienie globalne, selektywne i detaliczne⁷⁷, zaś Komorowska wymienia dwie „techniki” kształtujące „całościowe, globalne rozumienie tekstu, czyli uchwycenie jego ogólnego sensu oraz rozumienie szczegółowe, świadczące o dobrej koncentracji, dobrym rozumieniu i dobrej pamięci”⁷⁸, które jednak określa jako techniki następujące po wysłuchaniu tekstu. W przypadku recepcji napisanego tekstu autorka wymienia „techniki, które wiążą się z rozumieniem globalnym i szczegółowym, rozumieniem wewnętrznej organizacji tekstu oraz umiejętnością wydobycia i spożytkowania zdobytych informacji”⁷⁹.

Wszystkie wymienione tu techniki pracy z tekstem mają przygotować uczących się do pracy na tekście – do „budowania wypowiedzi ustnej i pisemnej”⁸⁰ na bazie podanego wcześniej przykładu, co umożliwi porozumiewanie się, czyli zdobywanie i przekazywanie informacji⁸¹. Do technik kształcących sprawności produktywnie należą ćwiczenia polegające na odtwarzaniu wzoru, budowaniu wypowiedzi lub tekstu według podanego wzoru oraz ćwiczenia polegające na

74 G. Solmecke, *Texte hören, lesen und verstehen*, Berlin – München 1997, s. 53-96.

75 L. Jung, op. cit., s. 126-127.

76 R. Kleinschroth, *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*, Reinbek bei Hamburg 1992, s. 187-189.

77 B. Dahlhaus, *Fertigkeit Hören (Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache)*, Kassel – München – Tübingen 1994, s. 186.

78 H. Komorowska, op. cit., s. 144.

79 Ibidem.

80 S. Rapacka, *Program dla szkół ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy i kontynuacyjny na podstawie serii Hier und da, zgodny z NPP*, Warszawa 2012, s. 48-50.

81 S. Rapacka, *Elicytacja jako jedna z metod kształcenia kompetencji komunikacyjnej na podstawie materiałów dydaktycznych stosowanych w nauczaniu języka niemieckiego*, [w:] *Interdyscyplinarność w glottodydaktyce. Język – literatura – kultura*, K. Kuczyński (red.), Płock 2007, s. 155.

budowie wypowiedzi w oparciu o schemat wzoru i w końcu – samodzielnej produkcji językowej⁸². Mowa tu o ćwiczeniach, których celem jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej w obszarze omawianego tematu, ale również automatyzowanie określonej formy wypowiedzi. I tak na przykład, jeśli na lekcji kształcona jest umiejętność zadawania pytań i objaśniania drogi do konkretnego celu w obcym mieście uczniowie powinni posłuchać wzór dialogu opracowany metodycznie, tj. z zastosowaniem konkretnych technik rozumienia wypowiedzi, a następnie wykonać serię ćwiczeń z zastosowaniem technik, np.: znajdowanie kolejności wypowiedzi, dopasowanie wypowiedzi do podanego schematu, kończenie fragmentów wypowiedzi, budowanie pytań lub odpowiedzi do podkreślonych elementów wypowiedzi, w końcu formułowanie wypowiedzi według podanego schematu i formułowanie synonimicznych, paralelnych wypowiedzi⁸³. Podobna sytuacja powinna mieć miejsce w przypadku kształcenia komunikacji pisemnej na lekcji języka obcego. Bazą dla produkcji językowej – budowy wypowiedzi pisemnej może być ‘tekst’, np. ‘mail’ opracowany dydaktycznie, tj. z zastosowaniem odpowiednich technik rozumienia tekstu czytanego. Na podstawie podanego wzoru uczniowie w fazie ćwiczeń uczą się ‘małymi krokami’ budowy wypowiedzi pisemnej w formie maila, tzn. wykonują kolejne zadania z wykorzystaniem coraz trudniejszych technik: ustalanie kolejności wypowiedzi, łączenie fragmentów wypowiedzi w logiczną całość, dopasowywanie fragmentów wypowiedzi do słów-kluczy, następnie formułowanie parafraz (fragmentów) tekstu podstawowego, kończenie fragmentów wypowiedzi lub całego tekstu, konstruowanie wypowiedzi w oparciu o schemat lub wzór, przekształcanie fragmentów tekstu za pomocą synonimicznych wypowiedzi, by pracę nad tekstem zakończyć samodzielnym pisaniem tekstu według podanego wzoru, samodzielnym pisaniem tekstu według podanego polecenia⁸⁴. Najważniejsze jest jednak, aby ćwiczenia te i stosowanie w nich technik pracy wprowadzano w proces kształcenia kompetencji komunikacyjnej według zasad dydaktycznych, tj. pogłębłości, stopniowania trudności, systematyczności, łączenia teorii z praktyką, czy trwałości wiedzy⁸⁵. To zaś leży w gestii nauczyciela, w jego kompetencjach i umiejętnościach – w poziomie przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela. Zadaniem nauczyciela jest tak

⁸² P. Bimmel, B. Kast, G. Neuner, *Arbeit mit Lehrwerklektionen*, München 1993, s. 89.

⁸³ S. Rapacka, M. Lewandowska, J. Nawrotkiewicz, *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa I, II, III*. Warszawa 2005, 2006, 2007.

⁸⁴ S. Rapacka, *Program nauczania języka niemieckiego w klasach I-III gimnazjum. Kurs kontynuacyjny. Zgodny z NPP*, Warszawa 2010; S. Rapacka, *Program dla szkół ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy i kontynuacyjny na podstawie serii Hier und da, zgodny z NPP*, Warszawa 2012.

⁸⁵ Pisali o tym J. Półturzycki, op. cit., s. 196-114; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 129-152; H. Komorowska, op. cit., s. 140-141, 146-147.

zaplanować i przeprowadzić lekcję, aby uczący się mieli możliwość kształcenia kompetencji komunikacyjnych w oparciu o wysłuchany lub przeczytany materiał tekstowy, który będzie bazą dla rozwijania komunikacyjnych kompetencji językowych, a także przykładem i wzorem dla wypowiedzi i tekstów formułowanych przez uczących się, gdyż – jak mówi polskie przysłowie – „bez mistrza nie ma sztuki, bez przykładu nauki”. Zadaniem nauczycieli jest zatem być wzorem i przykładem w procesie kształcenia kompetencji komunikacyjnych i takie zorganizowanie procesu dydaktycznego, aby uczący się małymi kroczkami doszedł do celu – do umiejętności nawiązania, podtrzymania i zakończenia komunikacji ustnej lub pisemnej w języku obcym.

Bibliografia

- Bachman C., Lindenfeld J., Simonin J., *Langage et communications sociales*, Paris 1991.
- Bimmel P., Kast B., Neuner G., *Arbeit mit Lehrwerklektionen*, München 1993.
- Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge 1965 (*Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Wrocław 1982).
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français*, Paris 2003.
- Dahlhaus B., *Fertigkeit Hören (Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache)*, Kassel – München – Tübingen 1994.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012.
- Galisson R., Puren Ch., *La formation en question*, Paris 2001.
- Grucza F., *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1983.
- Gudjons H., *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn 2001.
- Hymes D.H., *Vers la compétence de communication*, Paris 1991.
- Jastrzębska E., *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2011.
- Jelonek A., Wyzga K., *Komunikowanie się jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek, kultura, edukacja*, M. Reut (red.), t. 2, Wrocław 1995.
- Jung L., *99 Stichwörter zum Deutschunterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning 2001.
- Kleinschroth R., *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*, Reinbek bei Hamburg 1992.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2003.
- Krumm H.-J., *Lehr- und Lernziele*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz Cz., *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978.
- Kurcz I., *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa 1992.
- Kuziak M., *Sztuka mówienia. Poradnik praktyczny*, Bielsko-Biała 2008.
- Łosiak L., *Bariery w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na gruncie polskim*, [w:] *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, A. Niżegrodcew (red.), Kraków 2008.

- Mißler B., *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen 1999.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Wrocław 1961.
- Neuner G., *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, R.-K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981.
- Pfeiffer W., *Nauka Języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2014.
- Rampillon U., *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning 1995.
- Rampillon U., *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Hueber 1985.
- Rapacka S., *Elicytacja jako jedna z metod kształcenia kompetencji komunikacyjnej na podstawie materiałów dydaktycznych stosowanych w nauczaniu języka niemieckiego*, [w:] *Interdyscyplinarność w glottodydaktyce. Język – literatura – kultura*, K. Kuczyński (red.), Płock 2007.
- Rapacka S., Lewandowska M., Nawrotkiewicz J., *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa I, II, III*, Warszawa 2005, 2006, 2007.
- Rapacka S., *Program dla szkół ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy i kontynuacyjny na podstawie serii Hier und da, zgodny z NPP*, Warszawa 2012.
- Rapacka S., *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-VI szkoły podstawowej*, Warszawa 2008.
- Rapacka S., *Program nauczania języka niemieckiego w klasach I-III gimnazjum. Kurs kontynuacyjny. Zgodny z NPP*, Warszawa 2010.
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005.
- Solmecke G., *Texte hören, lesen und verstehen*, Berlin – München 1997.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.
- Stern H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford 1983.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
- Tönshoff W., *Lernerstrategien*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, R.-K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), Tübingen – Basel 2003.
- Zawadzka E., *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.